

PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: FUNDAMENTOS E CONCEITOS¹

Maria João Cardona

*Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Santarém*
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

13

Definição de alguns conceitos

A definição de conceitos está sempre relacionada com a especificidade do contexto, com o espaço e tempo em que é feita, não havendo boas nem más definições. Não há definições únicas, estando estas dependentes do ponto de vista de quem as apresenta. Partir deste princípio é fundamental para não reforçar pressupostos redutores que impedem considerar a verdadeira amplitude e complexidades das questões analisadas.

Falando de Pedagogia da Educação Pré-escolar, há de imediato 3 conceitos que é importante tentar definir: *Pedagogia*; *Educação*; *Pré-escolar*. Os três têm significados demasiado vastos que impedem uma única e simples definição, articulando-se com outros conceitos vizinhos que muitas vezes confundimos.

Conceito de *pedagogia*

Apesar de ser a base de todas as questões educativas, é talvez um dos conceitos mais complexos e de mais difícil definição. De origem grega - *paidagôgia* - um dos seus significados originais é *arte de educar* (Foulquié, 1971: 304).

É uma palavra que utilizamos com frequência, mas, muitas vezes de forma ambígua, nem sempre conscientes das diversas interpretações que lhe estão subjacentes. Neste sentido, Hameline (1998: 753) refere: “A utilização

¹ Este artigo foi já publicado (com algumas modificações) como capítulo do livro: CARDONA, M.J. ; MARQUES, R. (Coord) (2008) *Ensinar e Aprender no Jardim de Infância e na Escola*, Chamusca: Coleção Ponto de Interrogação. Saberes e Práticas, Ed. COSMOS/ESE de Santarém, p. 119-145

actual do termo pedagogia é exasperante pelo menos por duas razões. A primeira é semântica: é uma palavra que tem uma utilização equívoca, podendo ser simultaneamente demasiado vasta ou demasiado específica. A segunda é simultaneamente histórica, política e cultural.”²

Do ponto de vista semântico, constatamos a forma indiferenciada com que a palavra pedagogia é utilizada, adaptando-se a espaços formais e informais, públicos e privados.

Reportando-se à realidade francesa e à evolução dos últimos anos, Hameline refere algumas das principais mudanças que nas últimas décadas vieram dar novos sentidos à definição de pedagogia, chegando mesmo a questionar a sua utilização. Estas transformações têm origem na preocupação em passar a conceber a educação como uma ciência, e não como *uma arte*.

A expressão ciência pedagógica começa a ser utilizada ainda no século XIX, em França. Mas é sobretudo na segunda metade do século XX que esta preocupação toma um particular destaque, passando a ser cada vez mais valorizada a existência de um maior incremento da investigação para uma maior fundamentação e rigor das práticas educativas. Dada a grande influência da psicologia, a *psicopedagogia* ganha um espaço institucional, e cada vez mais se começa a falar das *ciências da educação* ou, para alguns, da necessidade de se construir uma *ciência da educação*. Neste contexto, a expressão pedagogia entra em desuso, sendo considerada em oposição ao desenvolvimento de uma educação científica. Falamos no entanto da realidade francesa, em alguns países, a par destas questões começa a utilizar-se a expressão *pedagogia experimental*, por exemplo.

Paralelamente, já na década de 60, também alegando a necessidade de um maior rigor científico, as *didácticas* das disciplinas destacam-se, transformando-se num corpo de saberes especializados, opondo-se à utilização da expressão pedagogia na qual não se reconhecem.

Mais recentemente, nas décadas de 80 e 90, do século XX, começa a verificar-se uma nova forma de conceber o que se entende por pedagogia, sem a colocar em oposição à construção de uma ciência da educação. Esta evolução deriva de uma nova preocupação, em consequência do desenvolvimento das ciências da educação, e do risco destas se poderem tornar demasiado teóricas e desligadas da prática. Associada a estes receios, surge a necessidade de *dar voz* às docentes e aos docentes que trabalham nas escolas, desenvolvendo-se várias pesquisas utilizando a metodologia das histórias de vida.

Actualmente, a expressão pedagogia adquiriu um novo estatuto, que a recoloca no lugar que lhe é devido. No entanto, continua a não ser fácil fazer a sua definição. Por um lado, não é uma arte, é uma ciência. Por outro lado, não se pode restringir a um conjunto de técnicas de trabalho, mas

² A tradução das citações é responsabilidade da autora.

também não se pode restringir a um conjunto de pressupostos filosóficos ou princípios teóricos.

Na sua complexidade, a pedagogia tem que ser considerada de acordo com as suas características práticas, sem esquecer que estas têm sempre subjacente uma componente ideológica, mesmo que não explicita, que reflecte as finalidades atribuídas pela sociedade à educação (Hameline, 1998: 761).

Podemos assim tentar definir pedagogia como a disciplina que tem por objecto o estudo da educação, conjugando fundamentos e práticas, e a sua reflexão sobre a acção educativa. Mas dada a sua complexidade e forte componente doutrinária que lhe é inerente continua a ser uma definição difícil.

15

“.... A pedagogia pressupõe sempre uma antropologia ou teoria do homem, e, conforme a visão que cada época tem do problema, assim se propõem métodos que apenas são válidos no período orientado pela predominância valorativa do tipo de homem que a resposta enuncia. Mas a interrogação continuará sempre válida, porque é permanente, e as respostas são apenas encontradas por cada época sempre provisórias.” (Delfim Santos, 1946: 91)

Conceito de *educação*

Intimamente relacionado com o conceito de pedagogia, é outra palavra que faz parte da linguagem corrente, sendo também alvo de várias interpretações. Há muitas definições deste conceito, que revelam concepções diversas do que se entende por educação, o que coloca de novo algumas das questões já referidas a propósito do significado do conceito de pedagogia.

De origem latina, *educar* vem da palavra latina *educare*, que significa alimentar, próxima da palavra *educere*, que significa conduzir, tirar. “A educação apareceu sem dúvida com o primeiro gesto do pai desenhando ao pé do filho o bisonte que lhe permitiria alimentar-se (*educare*): esta palavra aparece assim ligada à satisfação de uma necessidade vital, ligada a uma dependência natural.” (Houssaye, 1998: 347) De forma mais alarga, a educação é um conceito que se vai desenvolvendo com a evolução natural da vida e das comunidades.

O sentido etimológico de educar, associado ao *cuidar* é uma ideia fundamental a reter, que se perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas. Esta simplificação tem origem nas transformações políticas e culturais, na própria história da escola e do papel que lhe foi sendo atribuído.

O modelo escolar, que se começa a desenvolver no século XVI, tem como missão fundamental ensinar as gerações mais novas, contrariamente às

instituições destinadas às crianças mais pequenas, que surgem para dar resposta a uma necessidade social e só muito mais tarde se começa a valorizar a importância da sua função educativa.

Conceito de *educação pré-escolar*

As instituições para as crianças mais pequenas, actualmente designadas como instituições de *educação de infância* ou instituições de *educação pré-escolar*, foram criadas com a principal finalidade de cuidar das crianças mais pobres, tentando responder às necessidades sociais e económicas mais urgentes. Gradualmente, foram-se constituindo como espaços em que o papel pedagógico é profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional “passando da acção directa sobre as crianças à acção indirecta que se exerce pela mediação das coisas e dos objectos propostos à actividade da criança e do quadro geral construído para que ela aí leve a cabo livremente as suas aprendizagens.” (Chamboredon; Prévot, 1982: 60)

Apesar de muitas vezes as expressões *educação de infância* ou *educação pré-escolar* serem utilizadas indiferenciadamente, estas não têm o mesmo significado e é importante analisar as suas diferenças.

Em primeiro lugar, podemos entendê-las num sentido mais lato – englobando todas as modalidades educativas, incluindo a educação familiar das crianças deste grupo etário – ou num sentido mais restrito (Plaisance, 1986: 11). Tendo em conta este sentido mais restrito, quando falamos de educação de infância, ou de educação pré-escolar, estamos a referir-nos “aos cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados.” (Silva, 1990: 2)

De acordo com a actual Lei de Bases do Sistema Educativo Português e pela Lei Quadro³, a *educação pré-escolar*:

- destina-se às crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos) (Lei de Bases)
- é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei Quadro)

Integrando instituições públicas e privadas, são também consideradas como modalidades da educação pré-escolar:

³ Lei 46/86 alterada pela Lei 115/97 e pela Lei 49/2005; Lei 5/97

- A *educação de infância itinerante* - consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças. (Lei 5/97)

- *Animação infantil e comunitária* - consiste na realização de actividades adequadas ao desenvolvimento de crianças que vivem em zonas urbanas ou suburbanas carenciadas, a levar a cabo em instalações cedidas pela comunidade local, num determinado período do dia. (Lei 5/97)

Segundo a legislação em vigor, o sistema educativo português só considera a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não a alargando às crianças mais pequenas, cujo acolhimento institucional é tutelado pela Segurança Social.

As implicações negativas que derivam desta diferenciação, é um dos principais motivos que nos últimos anos tem levado muita/os profissionais a defender a utilização da expressão *educação de infância*, mais abrangente, integrando a educação das crianças desde o nascimento até à idade de entrada na escolaridade obrigatória.

No entanto, as diferenças da utilização destas expressões vão mais além. A expressão educação de infância procura marcar uma maior especificidade em relação à escola, sendo a educação das crianças concebida de uma forma mais diferenciada. Como refere Montenegro (2001: 40) a educação de infância, contrariamente ao que muitas vezes acontece na educação escolar, deve articular de forma harmoniosa a função de *educar* com a função de *cuidar* das crianças.

Neste sentido a autora refere algumas críticas feitas à utilização da expressão educação pré-escolar por esta poder significar uma excessiva centralidade na preparação para a escola, descurando as finalidades mais amplas que devem caracterizar a educação de infância. A autora acentua ainda o facto da designação educação pré-escolar poder significar uma desvalorização da função social, do cuidar das crianças e das suas famílias, nomeadamente no apoio dos mais carenciados (Montenegro, 2001: 41)

Os receios desta autora relativamente à realidade brasileira, são também colocados noutros países, nomeadamente em França. Em Portugal, no entanto, apesar de se utilizarem as duas expressões, na maioria dos casos há uma tendência para valorizar sobretudo a concepção subjacente à expressão *educação de infância*.

As instituições designam-se por *jardins de infância*, não sendo utilizada a expressão *escola*⁴ e prevalecendo um conjunto de expressões muito específicas e diferenciadas das que são utilizadas nos outros níveis de ensino. Nos últimos anos, tem-se tornado mais evidente a tendência de alguns autore/as defenderem a utilização da expressão *pedagogia da educação de infância*, ou mesmo *pedagogia da infância*, esta última numa perspectiva

ainda mais abrangente que não se esgota na idade pré-escolar, defendendo uma política educativa integradora para toda a infância, que continua na idade escolar e que não se esgota nos contextos formais.

Esta perspectiva surge principalmente na sequência do desenvolvimento dos estudos realizados no âmbito da *sociologia da infância*. De acordo com esta área disciplinar, defende-se que as crianças sejam “construtoras activas do seu próprio lugar na sociedade” (Sarmento, 2002: 30), defendendo a especificidade da cultura da infância e o seu estatuto de actores sociais, cidadãos de pleno direito.

“A Pedagogia da Infância estuda as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos, escolares e não escolares, de educação de crianças, na sua relação com as teorias e as crenças, através da análise dos processos de realização, de fundamentação da acção e de reflexão na e sobre a acção.” (Oliveira-Formosinho, 2004: 145)

Se por um lado é evidente uma certa tendência para a utilização da expressão pedagogia da educação de infância, por outro lado, atendendo à realidade portuguesa, a opção pela utilização da expressão pedagogia da educação pré-escolar tem algumas vantagens, considerando a sua excessiva especificidade em relação ao resto da escola e a necessidade de reforçar o seu lugar como primeira etapa da educação básica.

Isto considerando que podemos (e devemos!) falar de educação pré-escolar num sentido abrangente que ultrapassa o que diz a lei integrando também as crianças com menos de 3 anos, que também pertencem ao grupo etário *pré-escolar*.

As bases do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar

Há muitos outros conceitos próximos que poderiam ser integrados nesta análise. Sem pretender fazer um levantamento demasiado exaustivo, é importante considerar algumas noções que muitas vezes utilizamos indiscriminadamente sem ter em conta o seu significado.

Por exemplo, relativamente a alguns autores tanto falamos da sua *pedagogia*, como do seu *método*, ou do seu *modelo*. Como refere Silva (1989: 5) estes termos surgem quando falamos da sistematização de uma prática pedagógica e acabam por ter sentidos próximos, apesar da sua origem e evolução ter sido diferenciada. A expressão modelo, foi talvez a que mais se generalizou entre nós nos últimos anos, por influência anglo-saxónica.

⁴ Somente as instituições da Associação de Jardins-Escolas João de Deus são designadas por Jardins - Escolas.

“Um modelo educativo supõe a explicitação de quatro componentes fundamentais” (Evans, 1982):

- Valores e teorias científicas em que se baseia;
- as características do ambiente institucional em que se desenvolve;
- conteúdos e métodos utilizados;
- formas de avaliação.

Estes aspectos estão sempre presentes em qualquer sistematização da prática pedagógica, quer se lhe dê o nome de método ou de currículo, embora nem sempre todos estejam claramente expressos” (Silva, 1989: 6).

Considerando as características do trabalho realizado na educação pré-escolar, raramente é utilizada a expressão *didáctica*, que tem um carácter disciplinar, excessivamente compartimentado e que muitas vezes é conotada com um tipo de ensino pouco diferenciador. No entanto, em alguns países esta expressão é utilizada na educação de infância⁵.

Estas diferenças têm a ver com a forma como foram (ou não integrados) nos diferentes contextos culturais. A propósito desta questão, Viviane de Landheere (1994: 95) refere: “A *didáctica*, ou metodologia geral, é o conjunto dos princípios normativos, das regras e dos processos igualmente aplicáveis aos diversos ensinamentos. (...) Durante muito tempo, o termo *metodologia* foi preferido a *didáctica* em virtude da ambiguidade deste segundo termo, sobretudo desde que se transponham as fronteiras de França”. Neste sentido a autora analisa como de país para país, diverge a interpretação dos mesmos conceitos e a carga ideológica que lhes é atribuída.

Paralelamente chegamos ao conceito de *currículo*. São também muitas as definições que existem. De acordo com Spodeck e Brown (1996: 15) podemos definir *modelo curricular* como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”, derivando estes de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem e de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, assim como juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam.

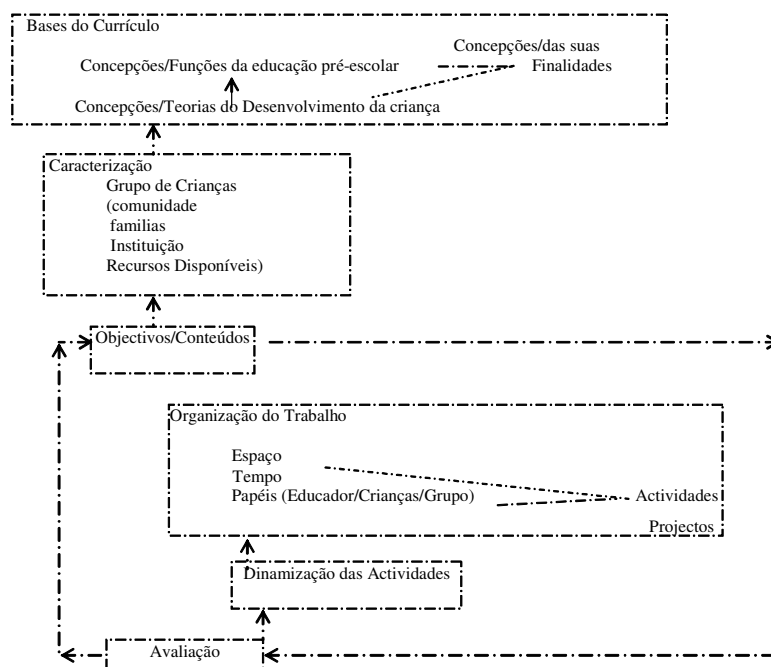
Artur de la Orden (1986: 89), na sua definição de modelo curricular para a educação pré-escolar, diferencia: as bases em que este se fundamenta (integrando as metas definidas e a forma como são concebidas as funções e o desenvolvimento das crianças); os objectivos, conteúdos e a organização do trabalho.

⁵ Ver por exemplo o livro: ZABALZA, M (1988) *Didáctica da educação infantil*, Porto: Ed. Asa

A par deste modelo, procurei esquematizar o modelo curricular para a educação pré-escolar, integrando algumas das ideias propostas por Bronfenbrenner (1981) na sua teoria ecológica sobre o desenvolvimento humano. Segundo este autor, o quadro educativo é consequência de um conjunto de forças e de sistemas que não podem ser estudados isoladamente. Define como *micro-sistema* o meio imediato que envolve o aluno, como por exemplo a sala de aula, considerando que os principais elementos que o definem são o espaço, no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas actividades, segundo as características físicas e materiais existentes, ou assumindo determinados papéis, como por exemplo o de professor ou de aluno, durante um tempo determinado.

A par desta concepção, e do princípio que o projecto de trabalho tem sempre que ser definido a partir da especificidade de cada contexto educativo, as crianças do grupo, os seus conhecimentos, interesses, capacidades, e também das características do meio institucional. Quanto à organização do trabalho, foi considerada a importância de reconhecer os seguintes elementos: espaço; tempo; actividades e papéis sociais atribuídos às crianças (individualmente e em grupo) e ao adulto.

Conciliando estas propostas, é de seguida apresentada uma possível esquematização do modelo curricular da educação de infância, que como de seguida será melhor explicitado, se pretende que seja aberto ao trabalho com as famílias e outros parceiros comunitários, dentro de uma dinâmica institucional flexível.

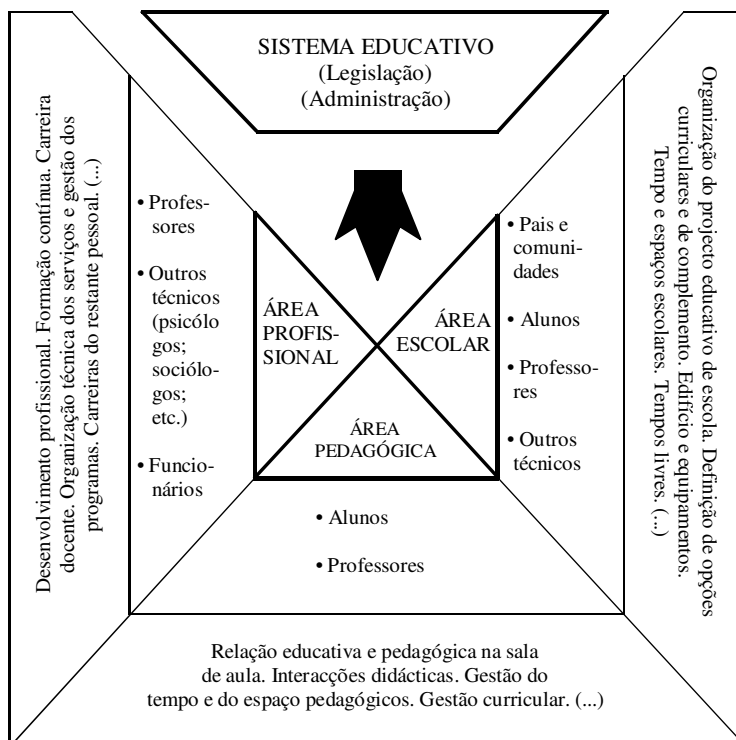


Este modelo curricular integra-se numa dinâmica institucional mais alargada, que, segundo o pensamento de António Nóvoa (1992: 34-35) integra três áreas de intervenção:

- A *área escolar* - integrando as decisões ligadas à instituição e ao seu projecto educativo, envolvendo a forma como é concebida a participação dos pais e de outros agentes educativos da comunidade na definição e desenvolvimento deste projecto;
- A *área pedagógica* – compreendendo o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula, integrando a relação estabelecida entre o professor e os alunos e todo o trabalho de gestão curricular;
- A *área profissional* – compreendendo as questões mais directamente relacionadas com o desenvolvimento profissional dos docentes, correspondendo à possibilidade das instituições educativas se poderem organizar como espaços de formação geridos pelos próprios profissionais.

21

Estas diferentes áreas de intervenção podem ser esquematizadas da seguinte maneira (Nóvoa, 1992):



Esta forma de conceber o espaço institucional permite reflectir sobre a multiplicidade de funções que cada vez mais são exigidas às/aos educadora/es e professora/es, restringindo-se cada vez menos o seu papel à acção pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula. Neste modelo, está subjacente uma forma de conceber as instituições como espaços abertos, em que é possível a participação dos pais e da comunidade, e em que a/os educadora/es assumem um papel activo na organização da sua formação e na gestão do seu desenvolvimento profissional. As instituições educativas, sendo concebidas como espaços abertos às comunidades onde estão inseridas, fazem com que o processo educativo se enquadre num quadro de estratégias integradas de desenvolvimento local, envolvendo diferentes tipos de *parcerias*.

Esta concepção implica a necessidade de respostas pedagógicas e sócio-educativas adequadas à especificidade das necessidades locais, numa perspectiva mais ampla, articulando as iniciativas desenvolvidas pelos diferentes serviços e instituições no âmbito da saúde, educação e segurança social. Mais do que nunca, surge a urgência de existir uma articulação entre o *educar* e o *cuidar* nas suas práticas de trabalho.

Voltando ao caso concreto da realidade do nosso país, existem *Orientações Curriculares* para a educação pré-escolar, desde 1997.¹

“As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (M.E./DEB: 1997).

Para além de serem apresentadas diferentes orientações em relação à organização do ambiente educativo, são definidas três grandes áreas de conteúdo:

- Área de formação pessoal e social;
- Área de expressão e comunicação, que integra :
 - Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical;
 - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
 - Domínio da matemática
- Área do conhecimento do mundo.

Esta opção pela expressão *áreas de conteúdo*, representou uma nova perspectiva em relação à tradicional forma de conceber a educação pré-escolar:

“A expressão ‘Áreas de Conteúdo’ utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a

aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem.” (M.E./DEB, 1997:47)

Numa concepção mais alargada, que não se restringe à dimensão desenvolvimentista, é salientada a importância de ser também valorizada a componente cultural e a aquisição de conhecimentos, aspecto que deu origem a alguma polémica no seio do grupo profissional. questão que será abordada mais adiante a propósito da análise de algumas das ambiguidades que afectam a educação pré-escolar.

23

A especificidade do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar. Algumas ambiguidades que lhe estão subjacentes.

Em Portugal (como noutros países) existem muitas diferenças entre a educação pré-escolar e escolar, que deram origem a uma terminologia muito própria que faz parte do discurso da/os educadora/es de infância:

“... não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, (...) não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades” (Silva, 1990: 50)

Para perceber estas diferenças é importante recuar na história, e ter em conta a excessiva separação que sempre existiu entre o jardim de infância e a escola. Se por um lado estas diferenças são inevitáveis, tendo em conta o grupo etário das crianças, por outro lado estas resultam também em várias ambiguidades, mais ou menos conscientes, que condicionam as práticas educativas.

Considerando a evolução que tem vindo a caracterizar os modelos curriculares da educação de infância, Spodeck e Brown (1996: 15) diferenciam várias fases. Depois de um período inicial em que é incontornável a influência da psicologia do desenvolvimento, numa fase posterior (depois da década de 60) começam a surgir diferentes propostas de modelos curriculares alternativos, propondo planificações diversas,

¹ Despacho 5220/97

baseadas em diferentes pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e do conhecimento.

Tendo em conta a actualidade, os autores referem que a/os educadora/es tendem a misturar várias influências, predominando uma certa *dificuldade na aceitação de visões alternativas sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento*.

Parecem predominar visões implícitas sobre o tipo de conhecimento que é mais útil adquirir, sem uma avaliação clara que as fundamente. De acordo com estes autores tudo se passa como se existissem *normas* relativamente à forma e conteúdo da educação das crianças pequenas (Spodeck e Brown, 1996: 42-43).

Já nos anos 80, analisando o trabalho tradicionalmente desenvolvido na educação de infância, Evans (1982) considera que este é um *pot-pourri* em que se misturam várias influências, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas.

Segundo este autor é possível classificar os diferentes modelos educativos em duas grandes categorias: aqueles que têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, nomeadamente para a escolaridade; e os que procuram sobretudo desenvolver as potencialidades actuais das crianças.

À semelhança de outros países, em Portugal, há uma certa tendência para uma muito maior valorização da segunda tendência, pelo menos no discurso da/os educadora/es sobre as suas práticas educativas (Cardona, 1997).

Tendo-se desenvolvido sobretudo sob a influência dos princípios propostos pelas teorias da psicologia do desenvolvimento, a educação de infância organizou-se como um espaço onde a criança pode ser ela própria, podendo brincar: o seu *ofício* (Chamboredon e Prévot, 1982).

Num estudo realizado ainda nos anos 80, referindo-se ao *lugar central que é ocupado pelo jogo* na pedagogia das instituições de educação de infância contemporâneas, Eric Plaisance analisa algumas das consequências sociais deste tipo de práticas educativas. Neste sentido refere que para algumas famílias, nomeadamente de meios populares, a educação de infância tende a ser vista como um lugar onde se desenvolvem actividades pouco “úteis” que não têm o prestígio das aprendizagens da escola básica cujas finalidades são mais claramente perceptíveis (Plaisance, 1986: 128).

Neste sentido, considerando a evolução dos modelos educativos da educação pré-escolar, o autor questiona-se se esta não se torna mais próxima das crianças provenientes das classes sociais média e superior, acabando, por vezes, por reforçar as diferenças sociais (Plaisance, 1986: 129-130). Questionando a evolução dos modelos educativos nos últimos anos, a partir da análise das finalidades e concepções de criança que lhes estão subjacentes, diferencia três modelos de práticas educativas:

- *Modelo produtivo* – caracterizando-se pela importância dada à aquisição de novos conhecimentos facilitadores do futuro sucesso escolar (depois da Segunda Guerra Mundial).

- *Modelo expressivo* – valorizando essencialmente a capacidade de expressão das crianças (década de 70).

- *Modelo estético* – caracterizando-se por uma progressiva valorização de actividades sem uma utilidade visível, que têm como principal finalidade a capacidade de expressão individual e estética (anos 60).

(Plaisance, 1986: 138, 139)

25

Na sequência desta análise, o autor refere que apesar do importante papel atribuído à educação pré-escolar na promoção de uma maior igualdade de oportunidades, muitas vezes esta acaba por reforçar as *diferenças sociais*. No sentido de ultrapassar esta questão, reforça a necessidade de ser repensada a formação de educadores, nomeadamente promovendo uma reflexão sociológica mais aprofundada (Plaisance, 1990: 306- 308).

Em Portugal, apesar de existir uma evolução diferente da realidade francesa, também podemos considerar a grande influência do *modelo expressivo* de que fala Plaisance. Tradicionalmente predominou uma grande valorização das actividades expressivas, sendo muito marcada a diferença relativamente ao modelo escolar considerado demasiado directivo e distanciado dos interesses das crianças. A sobrevalorização dada às actividades de expressão e à criatividade, de certa forma acabou por ter como resultado um certo desfasamento da realidade social (Lurçat, 1976: 90)

Estas questões, de certa forma, revelam que apesar das práticas da educação de infância se terem procurado distanciar do modelo escolar acabaram por perpetuar algumas das características criticadas neste modelo. Neste sentido observa-se uma certa tendência para o desenvolvimento de práticas desligadas da realidade sócio-cultural das crianças, predominando, muitas vezes, um modelo único, demasiado normativo, contrariamente ao que é defendido no discurso dos educadores e educadoras.

“Nas instituições à infância muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que a nossa prática pedagógica é *centrada na criança*. (...) há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 63)

Muitas vezes predomina uma *concepção idílica e protectora*, que tende a subestimar as capacidades das crianças. Este aspecto é salientado no relatório elaborado pela OCDE na sequência de um estudo realizado em 1999 sobre a educação de infância em Portugal. «(...) Esta visão idealista

das crianças como seres frágeis e vulneráveis, pode, por vezes, resultar num desequilíbrio entre o que os adultos julgam ser as necessidades das crianças e as necessidades que elas, de facto, têm.» Neste sentido é sublinhado o risco dos adultos serem demasiado protectores, restringindo as oportunidades de aprendizagem que as crianças necessitam. (ME/DEB, 2000: 204)

Predomina uma tendência em representar as crianças de forma demasiado idealizada, sem considerar a evolução sociocultural. Muitas vezes a infância é considerada em oposição à idade adulta, de forma pouco crítica, observando-se uma certa tendência para subestimar as suas capacidades. Algumas destas questões prendem-se com a forma como é concebida a relação entre os conceitos de *ensino e aprendizagem*. Estas contradições, que também se observam noutros países, surgem em consequência da própria evolução social, que implicou diferenças relativamente às vivências e características das crianças.

Cada vez mais a criança não pode ser vista considerando apenas a sua idade. As influências do meio sócio-cultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento. As fontes de aprendizagem, cada vez mais numerosas e variadas, implicam que as crianças tragam para o jardim de infância saberes cada vez mais diversificados, evolução que obrigatoriamente acaba por ter reflexos nas práticas educativas, tornando cada vez mais necessária a existência de uma maior reflexão sobre quais os conteúdos mais relevantes, tendo em conta as características dos diferentes contextos sócio-culturais.

Paralelamente, o papel desempenhado pelo/a educador/a é cada vez menos previsível, sendo cada vez mais importante que a sua acção seja mais direccionada e planificada. Por outras palavras, e sublinhando os princípios teóricos já defendidos por Vygotsky nos anos 20, é cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento.

Designando como *dilema* todo o conjunto de situações *bipolares* ou *multipolares* que se apresentam ao educador no desenrolar da sua actividade profissional, Zabalza, 1994: 61) refere o *dilema curricular*. Descrevendo este dilema como clareza versus indefinição de currículo, o autor salienta que este é sentido por muito/as docentes que trabalham na educação pré-escolar, em consequência desta ser «um nível educativo ainda pouco institucionalizado em termos de currículo» (Zabalza, 1994: 180), encontrando-se por isso no centro de várias tensões e expectativas contrárias. Pretendendo distanciar-se do modelo escolar, considerado demasiado rígido e tendo em conta a especificidade do grupo etário das crianças, na educação pré-escolar sempre foram privilegiados os princípios da psicologia, considerando a adequação ao desenvolvimento da criança como único critério. No entanto, cada vez é maior a preocupação de existir uma maior

clarificação dos conteúdos de aprendizagem, sendo dada uma maior atenção à planificação do trabalho.

No caso da realidade portuguesa, a definição de Orientações Curriculares por parte do Ministério da Educação (1997) foi um factor de extrema importância na promoção desta mudança.

«A velha ideia (...) de que na escola infantil o mais importante é as crianças sentirem-se bem, devendo o educador converter em interesses os estímulos de cada situação (ser espontâneo e criativo) começa a ser diferente: a do trabalho planificado, pensado com um sentido de continuidade. E isto não tem que significar uma ‘previsão rígida’ e ‘aborrecida’. Trata-se de articular a ‘fundamentação’ curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de actuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia.» (Zabalza, 1996: 23)

Algumas conclusões

Analisaram-se algumas ambiguidades que continuam a caracterizar a educação pré-escolar. A excessiva informalidade que muitas vezes caracteriza o trabalho realizado, implica que nem sempre exista uma clara definição das finalidades das práticas educativas realizadas. Das várias questões analisadas, há duas ideias que é importante sublinhar:

- a necessidade de conceber a infância como uma construção social, que carece de ser contextualizada no espaço e no tempo;

- e a necessidade de ultrapassar as ambiguidades que continuam a existir na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, concebendo a aprendizagem como fonte de desenvolvimento.

Definimos *Pedagogia da Educação Pré-Escolar* como o estudo dos fundamentos das práticas do trabalho realizado com crianças em idade pré-escolar, numa perspectiva integradora, em que *educar* e *cuidar* são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade.

A excessiva especificidade que tem caracterizado a educação das crianças mais pequenas, a grande distância que existe entre o jardim de infância e a escola, e entre a/os educadora/es e a/os docentes dos outros níveis de ensino

são alguns dos obstáculos que dificultam que a educação pré-escolar seja concebida de facto como primeira etapa dos sistema educativo.

Neste sentido, considerando o actual contexto político do país, pode ser importante a utilização da expressão pedagogia da educação pré-escolar, que apesar das suas desvantagens, ocupa um espaço específico sem se demarcar excessivamente dos restantes níveis de ensino.

Apesar dos constrangimentos legais que excluem as crianças com idade inferior a 3 anos do sistema educativo, como já atrás se referiu, temos que considerar que *pré-escolar*, inclui todas as crianças com idade inferior à da entrada na escola obrigatória.

Defendendo uma perspectiva educacional mais ampla, que não se esgota na preparação escolar, a/os educadora/es têm que ultrapassar a excessiva especificidade que os tem diferenciado, para que a educação pré-escolar ocupe o seu lugar como etapa fundamental da educação básica.

Neste sentido termino referenciando a concepção da ética do cuidado, no sentido definido por Carol Gilligan (1982), que se distancia de uma lógica normativa de unicidade, traduzindo a sensibilidade às necessidades dos outros, respeitando a sua individualidade. Como muito bem sublinha Teresa Vasconcelos (2004), esta lógica deve estar presente em qualquer nível de ensino, não sendo uma preocupação exclusiva da educação das crianças mais pequenas.

“Se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética. Não podemos falar de uma postura ética senão inserida num espaço semeado de relações humanas, nomeadamente em interacção com pessoas que, em virtude da sua idade, são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade.” (Vasconcelos, 2004: 109-110)

Referências bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1981). *L'écologie Expérimentale De L'éducation*. In Beaudot, A., Gonnin-Lafond, A. & Zay, D. (Org.) *Sociologie De L'école Pour Une Analyse De L'établissement Scolaire*. Paris: Ed. Dunod, P. 21-49.

Cardona, M^a J.(2002). Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros, *Revista Aprender*, 26. Portalegre: Ed. ESE Portalegre, p.41-49

- Cardona, M^a J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos
- Cardona, M^a J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In Cardona, M^a J. & Marques, R. (Coord) (2008) *Ensinar e Aprender no Jardim de Infância e na Escola*, Chamusca: Coleção Ponto de Interrogação. Saberes e Práticas. Santarém: Ed. COSMOS/ESE de Santarém, p. 119-145.
- Chamboredon, J. & Prévot, J. (1982). O ofício da criança. In Grácio, S. & Stoer, S. (Org) *Sociologia da educação II*. Lisboa: L. Horizonte, p.51-79.
- Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique*. Paris: Payot.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris: PUF.
- Evans, E. (1982). Curriculum models and early childhood education. In Spodek, B. (Org) *Handbook of research in early childhood education*. New York: The Free Press, p. 107-134.
- Felgueiras, I., Bairrão, J. & Castanheira, J. L. (1988). Introdução ao planeamento de acções integradas dos serviços para a infância. Tentativas existentes em Portugal. In Grácio, R. (Org) *Integração de serviços para a infância/metodologia de projectos (Seminário. Sesimbra, 10-13/Dezembro/1986)*. Lisboa: F.Gulbenkian/F.Agakhan, p. 81-111.
- Ferreira, M. L. (2004). Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ns) social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. (Org.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Ed. ASA, p. 55-105.
- Formosinho, J. & Sarmiento, T. (2000). A escola infantil pública como serviço social. A problemática do prolongamento de horário. *Revista*

Infância e Educação. Investigação e Práticas, 1. Lisboa: GEDEI, p. 7-29.

Formosinho, J. (1997). O Contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, Vol. 10, 1. Lisboa: IIE, p. 21-37.

Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Lisboa: McGrawHill.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB-NEPE, p. 17-39.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Landsheere, V. (1992). *Educação e Formação*. Porto: Ed. ASA.

Luc, J. N. (1996). Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In Becchi, E. & Julia D. (org.) *Histoire de l'enfance en Occident. De l'Antiquité au XVII^e éme Siècle*, Tome 2. Paris: éd. Seuil.

Lurçat, L. (1982). *Uma escola pré-primária*. Lisboa: L.Horizonte.

ME/DEB (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: ME/DEB

ME/DEB (1997). *Legislação*. Lisboa, M.E./DEB- NEPE.

ME/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: M.E./DEB- NEPE

Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. S. Paulo: FAPESP.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, (p. 13-43).

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada-coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância. Família*,

comunidade e educação, Ano 38-1,2 e 3, (p. 145-159). Coimbra: Faculdade de Psicologia e ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da Infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, p. 22-47

Orden, A. (1986). El currículum en la Educación Preescolar, *Enciclopédia de la educación preescolar*, I Vol. (p.85-96). Madrid: Diagonal/Santillana.

31

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Puf.

Plaisance, E. & Rayna, S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 119, avril-mai-juin, p.107-139.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*, Paris: PUF.

Ribeiro, E. (2004). Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de Criança e suas implicações pedagógicas. *Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, p. 45-61.

Sánchez, A. M. (1986). Organizacion del aula. *Enciclopedia de la Educacion preescolar*. Vol.II, p.355-374. Madrid: Diagonal/Santillana.

Santos, D. (1947). *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. Lisboa: Gráfica Lisbonense.

Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. (Org.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (p. 9-35). Porto: Ed. ASA.

Shorter, E. (1995). *A formação da Família Moderna*. Lisboa: Terramar.

Silva, I. L. (1989). Para nos começarmos a entender. In *Cadernos de Educação de Infância*, 12. Lisboa: APEI, p.5-7.

Silva, I. L. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In Estrela, A. (Org.) *Formação de professores por competências - Projecto FOCO. Uma experiência de Formação Contínua*, (p. 47-77). Lisboa: F.C. Gulbenkian.

Spodeck, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Spodeck, B. & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*, (p. 13-51). Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de Infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância, família, comunidade e educação*, Ano 38-1,2 e 3, p. 109-127. Coimbra: Faculdade de Psicologia e ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Ed. ASA.

Zabalza, M. (1996) Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In Zabalza, M. (Org.) *Calidad en la Educación Infantil*, (p.13-33). Madrid: Narcea Ed.

Dicionários consultados para esta lição:

Champy, P. & Éteve, C. (Org.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 753-761. Paris: Nathan,

Artigos consultados:

Haméline, D. (1998). “Pédagogie”, p. 753-761.

Houssaye, J. (1998). “Éducation”, p. 342-347.

Foulquié, P. (Org.) (1971). *Dictionnaire de la langue Pédagogique*, Paris: PUF.

Legislação consultada:

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86 de 14 de Outubro; alterada pela Lei 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei 49/2005 de 30 de Agosto

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei 5/97 de 10 de Fevereiro

Despacho 5220/97 de 4 de Agosto

33

Resumo

Neste artigo, pretende-se reflectir sobre os fundamentos da *Pedagogia da Educação Pré-escolar*, reflectindo a sua pertinência ou desadequação considerando a evolução do trabalho realizado a nível da formação de educadora/es de infância.

Num primeiro momento são assim analisadas as definições de Pedagogia; Educação e Pré-escolar, considerando conceitos que lhe são próximos. A partir desta análise é feita uma reflexão sobre as bases do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, reflectindo a sua especificidade e pontos de convergência relativamente aos outros níveis de ensino.

Esta questão é particularmente relevante em consequência do actual estatuto de habilitação profissional para a docências (Decreto-lei 43/2007) que paralelamente à adequação dos cursos ao processo de Bolonha veio determinar a possibilidade de existir uma formação única para a educação pré-escolar e básica, passando a ser utilizada uma nova terminologia na formação do/as educadores de infância que até aqui era exclusiva da educação básica.

Abstract

For Pre-school Educational Pedagogy: foundations and concepts

The purpose of this article is to reflect on the fundamental principles of *Pre-school Educational Pedagogy*, contemplating its relevancy or inadequacy considering the evolution of work undertaken at the level of nursery teacher training.

Therefore, initially the definitions of Pedagogy are analyzed; Education and Pre-school, taking into consideration the concepts that are inherent in them. From this analysis we can conduct a study of curricular development in pre-school education and deliberate on its specificity and points of convergence in relation to the other levels of education.

This question is particularly relevant in consequence of the current statute of professional qualification for teaching (Decree 43/2007) that parallel to the adequacy of courses in the Bologna process came to determine the possibility of one simplified training for pre-school and basic education, establishing new terminology in the nursery teachers training that until now fell exclusively under basic education.